

ABRIL 1990  
425 PTAS. Nº 180

*Cuadernos  
de Pedagogía*

NUEVAS ÁREAS CURRICULARES

682'

# CIENCIAS DE LA NATURALEZA

Tiempo

Investigación  
del Medio

$$\frac{dN}{dt} = rN \left( \frac{K-N}{K} \right)$$

$$\frac{dN}{dt} = rN$$

**Barcelona 92**

**Asturias: Preescolar Itinerante**



**Geografía, Historia y Ciencias Sociales**

# Análisis de las propuestas

**El ensayo que presentamos —véanse para más detalles otras contribuciones nuestras que le han servido de base: Luis (1985), Cuesta (1988), Luis (1988), Luis-Rozada (1989) y Luis-Guijarro (1990)— analiza el papel que se concede a dos materias concretas en el Diseño Curricular Base (DCB) —MEC (1989)— para la Secundaria Obligatoria y en los proyectos presentados por varias Comunidades Autónomas.**

**AUTORES VARIOS\***

La estructura interna del ensayo se compone de tres partes que tratan de lo siguiente: los elementos fundamentales del DCB para el Área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales; las ideas conductoras de las alternativas autonómicas, comparándolas tanto entre sí como con las contenidas en la oferta del Ministerio de Educación y Ciencia; y una valoración global de todo ello que reconoce ciertos aspectos positivos respecto a los programas anteriores, pero apunta varios problemas que son la expresión de otros más profundos.

Las dificultades por las que atravesaron los proyectos de Reforma educativa que surgieron a partir de la Ley General de Educación —véanse Luis-Urteaga (1982), Luis-Rozada (1989) y Luis-Guijarro (1990)— han obligado a las autoridades españolas a plantearse nuevamente y de manera más seria en el tema de la cuestión educativa. Si bien, ahora de modo explícito, desde una perspectiva que responda tanto a lo acontecido en el ámbito científico-educativo como a la nueva configuración de la España de las Autonomías.

**El Diseño Curricular Base para la Secundaria Obligatoria**

El DCB para la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) —MEC (1989)— consta de una primera parte general, imposible de reensellar aquí, ni siquiera someramente, debido a la falta de espacio, y otra segunda en la que, además de las cuestiones generales de la etapa 12-16, se recogen las propuestas

**El tema de la cuestión educativa, planteado de nuevo**

para cada una de las áreas. La cuarta de ellas, denominada Geografía, Historia y Ciencias Sociales (págs. 272-361), está dividida en cuatro epígrafes.

Junto a otras cosas, en el primero de ellos (págs. 273-286) se diferencian tres tipos de contenidos en cada uno de los cuales se es-

tablecen tres clases de ejes estructuradores de aquéllos: el *temático* —Sociedad y territorio; Sociedad y cambio en el tiempo; Sociedades históricas y culturas alejadas; El mundo actual—; el *procedimental* —indagación e investigación; tratamiento de la información y causalidad múltiple; y el *actitudinal*— rigor crítico y curiosidad científica; conservación y valoración de patrimonio; tolerancia y solidaridad—.

En el segundo epígrafe (págs. 287-288) se señalan los diez *objetivos educativos generales* del nivel que han de orientar la práctica educativa.

El tercero (págs. 289-325) se ocupa de los catorce *grandes bloques de contenidos*, agrupados en torno a los cuatro ejes temáticos citados. De éstos, los cinco primeros («El mundo natural y su conservación», «La población y los recursos», «Las actividades económicas y los recursos naturales», «Hacia una sociedad terciaria» y «Las ciudades»), así como determinados aspectos de los bloques nº 11 («Desequilibrios y conflictos en el mundo contemporáneo»), 13 («La organización económica y el mundo del trabajo») y 14 («Poder político y participación ciudadana») pudieran considerarse como «geográficos». Los bloques nº 6, 7, 8, 9 y 10 poseen un marcado carácter «histórico», y han sido agrupados bajo los ejes temáticos titulados «Sociedades históricas y culturas diversas» y «Sociedad y cambio en el tiempo». Por otra parte, los contenidos del eje temático «El mundo actual» posibilitan un amplio uso de las disciplinas históricas junto a otras ciencias sociales. Dentro de cada uno de los bloques, los contenidos se presentan agrupados en tipos: por un lado, los que corresponden a hechos, conceptos y principios; por otro, los que constituyen procedimientos; y, finalmente, los relativos a actitudes, valores y normas.

El cuarto apartado (págs. 327-361) contiene *orientaciones didácticas*: generales; para la evaluación; respecto a cada uno de los cinco ejes temáticos; y relativas al tratamiento

del entorno en la enseñanza, que matizan el entendimiento que se ha hecho de él en España hasta el momento.

### Las propuestas de las Comunidades Autónomas

Las Comunidades Autónomas que poseen competencias llevaron a cabo sus proyectos y experimentación de la Reforma paralelamente a la del MEC. De ese proceso surgieron varios documentos que son en esas regiones lo que es el DCB para el territorio MEC. Si bien, no se olvide, este último tiene un carácter *prescriptivo* para toda España; por lo que será el que se imponga, o con el que habrán de compatibilizarse los restantes: cada Comunidad analizará la forma de integrar sus propuestas en el denominado primer nivel de concreción.

Las propuestas realizadas en Cataluña, Canarias, Valencia y Andalucía —lamentablemente nos ha sido imposible incluir la reciente gallega y la vasca<sup>(1)</sup>— presentan diferencias entre ellas, si bien todas se basan, al menos en la enunciación de propósitos, en concepciones constructivistas del aprendizaje y se pronuncian por una evaluación formativa, por la potenciación del aprendizaje significativo, por un nuevo papel del profesorado, por una enseñanza individualizada, etc.

El material producido en el marco de la experimentación de la Reforma en Cataluña —Hernández-Trepat (1988)— establece lo siguiente: 16 metas generales de ciclo; 15 objetivos de área; varios bloques de contenido clasificados según se refieran a hechos, conceptos y sistemas conceptuales (5), procedimientos (4), o a actitudes, valores y normas (5); objetivos terminales de área específicamente determinados en relación con los bloques de contenido; y diversas orientaciones didácticas para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Con el desarrollo interno de cada uno de los bloques de contenido se acomete también la tarea de fijar el «segundo nivel de concreción» en la terminología de C. Coll. Finalmente, mediante la construcción de diversos módulos y créditos, ejemplifica cómo han de realizar los profesores el «tercer nivel de concreción».

Este trabajo sigue con tanta fidelidad las pautas curriculares establecidas por C. Coll en el año 1986 que se aviene mal con la crítica generalizada —tanto académica como ministerial— a los proyectos que se proponen llegar a las puertas del aula con unas prescripciones sumamente precisas. Por otro lado, su diseño es el que mantiene una *orientación más cantonalista* en sus argumentaciones; llegándose incluso a proponer una particular «óptica catalana» para desarrollar la enseñanza de las Ciencias Sociales. Finalmente, cabe subrayar que la decantación del proyecto hacia el Área de Ciencias Sociales vuelve a reincidir en un enfoque historicista de los contenidos y en una muy tradicional estratificación de los mismos (el medio físi-

co, la población, las actividades económicas, políticas y culturales, etc.).

La alternativa canaria —Martín (1988)— parte de los famosos nueve fines comunes de la Reforma para formular catorce objetivos generales de área. Posteriormente establece dos grandes bloques de contenidos que, respectivamente, pueden considerarse como «geográfico» e «histórico». Presenta también dos capítulos dedicados a ofrecer orientaciones metodológicas y para la evaluación. Finalmente, ejemplifica las programaciones concretas de cada una de las orientaciones didácticas.

Se trata de un documento muy vinculado a lo que fue «La Reforma» antes de que el ministerio incorporase el estudio que hizo C. Coll para la Generalidad. Su mayor proximidad al DCB ministerial se debe a la apertura que supone la renuncia a formular los objetivos terminales que C. Coll reclama para cada uno de los bloques de contenidos. Por el contrario se aleja de él en la fidelidad que

## Las propuestas de las CC.AA. se basan todas ellas en concepciones constructivistas del aprendizaje

mantiene a la primera orientación de la Reforma que tendía a eliminar de la propuesta prácticamente todos los contenidos relativos a los hechos concretos.

Los rumbos seguidos por la Comunidades Valenciana y Andalucía están más alejados del DCB estatal. En cierto modo, pudiera decirse que arriesgan más en su apuesta por nuevos planteamientos.

En el caso valenciano —Souto (1988)—, que se desmarca explícitamente de los niveles de concreción señalados por C. Coll, se realiza un diseño en el que se pretende combinar la teoría constructivista del aprendizaje, la metodología de investigación geográfica y los contenidos de la geografía social. Dentro de él cabe destacar una clara orientación a tratar los aspectos más «espaciales» de los asuntos estudiados; y asimismo, el peso concedido a los «contenidos procedimentales». De este discurso pudiera decirse que, en su afán por derribar viejos moldes, ha desembocado en un proyecto cuya estructura interna es difícil de captar, especialmente si no se conocen otras aportaciones suyas a las que ya hicimos mención en nuestra *Guía*.<sup>(2)</sup>

El diseño curricular levantino se pronuncia claramente por el mantenimiento de la individualidad y la especificidad de las disciplinas

clásicas —es decir, la geografía y la historia— en los estudios sociales. Por lo que se refiere a esta última, y siguiendo pautas innovadoras británicas —sobre todo los trabajos de D.I. Shemilt, véase Maestro (1987)—, se ha realizado un notable esfuerzo que ha dado como resultado la propuesta de un proyecto riguroso, internamente coherente y bien construido; en el que se combinan una especial atención al método del historiador, el eclecticismo historiográfico en la reflexión gnoseológica y el constructivismo como principal referente teórico en lo que respecta a la teoría del aprendizaje.

El hecho de que ésta sea la propuesta más distante de la del MEC pone en el centro de la discusión actual sobre el currículum una cuestión esencial: el respeto a un pluralismo que, en este campo, ha de concretarse en la posibilidad de articular proyectos curriculares a partir de opciones más o menos discutibles, pero que son tan legítimas como las realizadas por los expertos ministeriales.

La propuesta andaluza —Reforma (1987)— tiene, en cambio, más puntos en común con la de Canarias, ya que ambas recogen y sintetizan la fase experimental de la Reforma del ciclo polivalente 14-16 y postulan un diseño basado en la enseñanza de la geografía en el primer curso y de la historia en el segundo. El carácter muy abierto de la materia que se va a enseñar —para las dos disciplinas que nos ocupan se ofertan tres modelos de contenidos distintos a elegir por el docente— tiene el inconveniente de estar poco o nada relacionado con los fundamentos del propio proyecto: a pesar de que, al mismo tiempo, posee la virtud de favorecer el desarrollo autónomo y la capacidad de decisión del profesorado.

Más recientemente —Hidalgo (1989)— parece que se ha ido hacia una reformulación del proyecto inicial, de modo que el diseño queda configurado para el conjunto de la etapa 12-16. De la primera información disponible se puede deducir en términos generales un mayor acercamiento al DCB ministerial, aunque la organización de los contenidos en tres grandes bloques (sistema social para el ciclo 12-14, y geografía e historia para el ciclo 14-16) se aparta considerablemente de los bloques de contenidos incluidos en el DCB, lo cual vuelve a plantear la cuestión del respeto al pluralismo que ya señalamos a propósito del caso valenciano.

### El DCB y la enseñanza geográfica e histórica en el nivel Secundario: cambio y continuidad

No cabe la menor duda de que las alternativas que se proponen son las más elaboradas desde la promulgación de la Ley General de Educación y las que concuerdan en mayor medida con ideas procedentes del ámbito psicopedagógico; lo cual no significa que no podamos identificar en ellas la presencia de ciertas sombras o aspectos problemáticos que denotarían su carácter continuista. De-

jando de lado aspectos como la peculiar denominación del área, su caracterización gnoseológica excesivamente idealista, el funcionalismo reformista que subyace al documento, la ambigüedad respecto a lo orientativo y lo prescriptivo de ella —y un largo etcétera de cuestiones que resulta imposible de abordar aquí; esperamos poder hacerlo en breve en la revista *Geocrítica*—, nos centraremos en un asunto sobre el que ya hemos incidido —Cuesta (1988), Luis-Rozada (1989)— al analizar otras reformas, a saber: la escasa o a veces nula coherencia existente entre los preámbulos —en los que se realizan diversas consideraciones didácticas, entre las que destaca la formulación de los objetivos—, y los listados de contenidos que aparecen a continuación.

Según pusimos de manifiesto, los programas geográficos —entre otros— surgidos a partir de 1970 y las propuestas que se hicieron a comienzos de esta década renovaron el discurso pedagógico-didáctico, pero sin modificar los contenidos mediante los cuales debieran alcanzarse las intenciones educativas formuladas. En relación con ello resaltamos igualmente el escaso peso que tenían dichos preámbulos.

Del DCB actual *no debe* decirse exactamente lo mismo. El desarrollo de sus planteamientos didácticos es mucho más que una mera introducción, ya que se escogen opciones que van desde la renuncia a formular objetivos muy concretos, hasta la elección de una determinada corriente en lo que se refiere a la psicología del aprendizaje, pasando por el tipo de profesor que requeriría este cambio, etc.

Cabría esperar por ello que en los contenidos formulados se reflejasen «dos tipos de lógica»: la didáctica y la disciplinar. Y ello debería ser así aunque no pensamos que existan criterios a partir de los cuales se deriven estrictamente los contenidos a enseñar. Y tampoco estamos negando algo obvio: que bajo una formulación determinada de los contenidos caben distintas interpretaciones, y —aún más— diversos estilos de enseñanza; y, por lo tanto, resultados educativos bien dispares. Lo que tratamos de poner de manifiesto es el eco evidente de que la formulación de los contenidos puede actuar como un *impulso* o un *freno* muy importante en la innovación. De ello es buena prueba el hecho suficientemente conocido de que un porcentaje significativo de los docentes comiencen —y muchas veces acaben— las propuestas de Reforma por las páginas en las que se especifican los contenidos.

Pues bien, la denominación del eje temático y los criterios que se proponen para la selección y la organización de los contenidos «geográficos» (bloques núms. 1, 2, 3, 4, 5, y aspectos de los núms. 11, 13 y 14), ponen de relieve el *carácter continuista e internamente contradictorio* del DCB: tanto en lo que se refiere a la denominación del eje temático como a los criterios que se proponen para la selección y la organización de los contenidos.

Respecto a lo primero, resalta el tradicionalismo de la denominación —«Sociedad y territorio»— escogida para el eje temático objeto de nuestro análisis. Ya que dicha denominación —al igual que otras por todos conocidas como las de «Sociedad y espacio» o «Sociedad y medio»— parecen reducir la actual pluralidad de los enfoques geográficos a uno de gran arraigo en España: el regional-paisajístico. Se ha relegado la existencia de aproximaciones como la locacional y otras, cuyas virtualidades formativas fueron esbozadas hace ya varios años por H. Capel, A. Luis y L. Urteaga en una *Geocrítica* por todos conocida.

En relación con las pautas, no está nada claro el procedimiento empleado para pasar de los diez objetivos generales a los cinco grandes bloques de contexto incluidos en el eje temático «Sociedad y territorio», o a los ocho, si se consideran también los núms. 11, 13 y 14 pertenecientes al eje temático «El mundo actual». En nuestra opinión, y a pe-

**De hecho, el actual DCB para el área que nos ocupa da la impresión de un pastiche de programas ya conocidos**

sar de que en este volumen se indica varias veces lo contrario, los enunciados de los bloques de contenido poseen una significación mucho más científico-disciplinaria que educativa.

En este sentido no es casual que, de los catorce bloques temáticos propuestos, varios de ellos presenten un notable parecido con determinadas lecciones que figuraban en anteriores planes de estudio. De hecho, uno tiene la impresión de que el actual DCB para el área que nos ocupa es un pastiche de programas ya conocidos. Así, por ejemplo, los bloques «geográficos» se parecen mucho a los temas de la Geografía Humana que se imparten en el segundo curso del actual BUP. Con este tipo de contenidos se dificulta y no se favorece el que los profesores se desplacen de la «lógica de la materia» a «la del alumno», de los contenidos académicos al análisis de problemas actuales y relevantes.

Aunque, y esto es cierto, se ha logrado una reducción importante de los contenidos, no se ha conseguido —de momento— efectuar una propuesta de bloques cuya denominación —y posterior tratamiento— ponga claramente de relieve que aquéllos son un medio, y no un fin, para acceder al conocimiento de problemas significativos de la vida cotidiana del alumno: en última instancia, la traduc-

ción a bloques de contenidos de los fines educativos del área refleja un entendimiento escasamente formativo de la didáctica en general y de la de la geografía en particular, excesivamente centrado en la transmisión de los contenidos más significativos de las disciplinas.

Lo cual significa que, de hecho, no se han tenido en cuenta las distintas estrategias escogidas por la comunidad internacional para dar respuesta al interrogante básico planteado por lo que se ha conocido como la revolución curricular: el papel formativo de la geografía como materia escolar. En unos casos —léase la contribución de Pinchemel incluida en el manual de la Unesco editado a comienzos de la pasada década— se definieron los intereses básicos de los estudiantes, poniendo de manifiesto la vinculación del ser humano al espacio y su capacidad transformadora del mismo. Otras veces —J. Birkenhauer— se postuló la necesidad de fijar previamente los aspectos de la vida cotidiana que están relacionados con el comportamiento espacial, escogiéndose varios campos de problemas significativos —la urbanización, la industrialización, el ocio y el consumo, etc.— a partir de los cuales se seleccionarían los contenidos y escalas con los que trabajar en el aula para poder alcanzar los objetivos fijados. A finales de los años sesenta —sobre todo ello, véase *Geocrítica* nº 26 firmada por W. Schramke— hizo furor en la RFA el concepto de las funciones vitales como organizadora del currículum geográfico; idea que, parcialmente, ha sido recogida por X.M. Souto en alguno de sus artículos. Y en el ámbito británico no han faltado tampoco estudiosos que partiendo de varias áreas de experiencia vitales para la formación y el desarrollo de la personalidad del individuo —la estética o creativa, la ética, la lingüística, la matemática, la física, la sociología, etc.— hayan resaltado la contribución de la geografía al enriquecimiento de las mismas mediante la formulación, vertical y horizontal, de los correspondientes objetivos de aprendizaje.

Por lo que hace a la historia, la vieja cuestión acerca del lugar de la disciplina dentro de las Ciencias Sociales y su proyección como materia de enseñanza se ha pretendido resolver acudiendo —léase la pág. 274 del DCB— a argumentaciones de mayor peso pragmático que epistemológico. Esta línea de pensamiento «realista» —en el fondo, lo que se quiere decir es que el tipo de profesor con el que se cuenta se ha formado en geografía e historia— se acompaña de un cierto eclecticismo teórico al analizar los aspectos gnoseológicos y las virtudes educativas de la historia. Aunque no sea indiferente el tipo de paradigma científico aceptado por el profesor para trabajar, tampoco nos parece que el problema de la enseñanza de la historia se resuelva con el traslado al aula de una u otra corriente historiográfica, sino con la utilización de sus potencialidades de conocimiento al servicio de objetivos educativos emancipadores —muy desiguales, por cier-

to, entre una historia social de carácter materialista y las versiones «en migajas» de cierta historiografía postmoderna—.

Sin embargo, la opción escogida por los autores del DCB supone un gran progreso con respecto a la fase experimental de la Reforma, en la medida que contribuye a dar una indudable coherencia a la enseñanza de la historia en la etapa 12-16 y significa una muy notable mejora técnica en su confección. Incluso para Valdeón (1989, pág. 104), uno de los principales detractores de la reforma experimental, «la historia que figura en este diseño ofrece sus específicas señas de identidad...» y se habría salvado «...después de

**La clara inclinación del DCB a construir contenidos desde la óptica disciplinar pone en grave riesgo sus principales aportaciones**

haber sido objeto de los más despiadados ataques». Seguramente, la cuestión fundamental no sea la de absolver o condenar las disciplinas académicas en función de su inclusión o exclusión del currículum, pero este relevante cambio de opinión expresa la nítida presencia de la historia en los cinco bloques de contenido que se agrupan en torno a los ejes temáticos «Sociedades históricas y culturas diversas» y «Sociedad y cambio en el tiempo». Todo ello, sin olvidar que los bloques de contenido incluidos en el eje «El mundo actual» no excluyen, sino todo lo contrario, una aproximación histórica.

Por consiguiente, también en la historia la lectura en clave tradicional está en el propio texto a pesar de que sus autores subrayan insistentemente que los bloques de contenidos no son temas, que su orden de aparición no supone una secuenciación y que, en última instancia, el proyecto curricular de centro y las programaciones de los profesores serán decisivos a la hora de concretar el currículum. En realidad, no parece que tal grado de especificación de los contenidos sea compatible con la pretensión de proponer a los profesores un currículo abierto. Por el contrario, es más cierto que se ha enfatizado en las funciones orientadoras hasta el punto de poner en peligro la aplicación de un diseño que, en nuestra opinión, es en el ámbito intelectual muy superior a la mayoría de los que conocemos en las Comunidades Autónomas.

Efectivamente, el DCB es un buen documento para la reflexión profesional. Recoge y actualiza muchos de los aspectos de la nueva investigación sobre didáctica de la histo-

ria, pero ignora sistemáticamente que la enseñanza de esta ciencia sólo cobra sentido en función de las necesidades y problemas sociales que contribuya a mejorar. La clara inclinación del DCB a construir los contenidos desde la —casi— exclusiva óptica disciplinar pone en grave riesgo sus principales aportaciones. Desgraciadamente, mucho nos tememos que, de no ponerse los medios que garanticen un cambio en profundidad de la profesión docente, la tentación de una lectura continuista del DCB pase, en un futuro próximo, del plano de los supuestos al de la realidad.

Evitar esto en el ámbito de las dos didácticas espaciales a las que nos hemos referido en este artículo —así como en el conjunto del área— es una tarea que habremos de resolver, entre todos, en un futuro próximo. El DCB, eso así, ha puesto sobre el tapete de una manera ordenada cuestiones básicas que han de ser abordadas por aquellos docentes que deseen plantearse racionalmente su labor cotidiana. ■

\* R. Cuesta, A. Guijarro, A. Luis y J.M. Rozada desarrollan su labor en el CEP nº 1 de Salamanca y en las Universidades de Cantabria y Oviedo, respectivamente.

**Notas**

1. El DCB gallego —véase Calleja *et al.* (1989)— ha llegado a nuestras manos cuando ya estaba finalizada la redacción de este artículo. En relación con los tibios y muy discutibles experimentos euskéricos, léase Gil-Lobato (1987).
2. Finalizada ya la realización de este artículo han llegado a nuestras manos varias contribuciones de X.M. Souto, cuya lectura ayudaría a entender mejor su pensamiento: una nueva versión —editada igualmente por la Generalitat Valenciana— para el primer curso de la ESO de la alternativa que hemos comentado; la edición gallega de la geografía de segundo de BUP; y, aunque su nombre no figure explícitamente, el DCB gallego para nuestra área al que ya nos referimos en la nota anterior.

**Para saber más**

CALLEJA RODRÍGUEZ, R. *et al.*: *Area de Xeografía, Historia e Ciencias Sociais. Diseño Curricular Base (Etapa 12-16)*. Gabinete de Estudio para la Reforma Educativa, Xunta de Galicia, Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, López Torre, Pontevedra (Coruña), 1989, 143 págs.

CUESTA FERNÁNDEZ, R.: «La enseñanza de la historia en España», en Grupo Cronos (Coord.): *Reflexiones sobre la enseñanza de la geografía y la historia en el Reino Unido y España* (Salamanca, mayo 1987), Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca, 1988, págs. 99-118.

GIL, P. y LOBATO, M<sup>a</sup> J.: *1º REM. Ciencias Sociales*. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad del País Vasco. Imprenta Boan, Bilbao, 1987, 309 págs. Hay también una guía del profesor de 81 páginas, firmada por los mismos autores, en la que no figura la editorial ni la fecha de edición.

HERNÁNDEZ, X. y TREPAT, C.A.: *Marcs referencials de programació. Experimentació del cicle 12-16. Desplegament curricular Ciències Socials*, Departament d'Ensenyament, Generalitat de Catalunya, Barcelona, 1988, 90 págs.

HIDALGO TORRALBA, M<sup>a</sup> D.: «El modelo andaluz», en *Historia 16*, nº 158, junio 1989, Madrid, págs. 112-114.

LUIS GÓMEZ, A.: *La geografía en el bachillerato español*, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, Barcelona, 1985, 349 págs.

LUIS GÓMEZ, A.: «Revolución curricular, didácticas especiales y profesionalización de la docencia de la geografía en España», en Grupo Cronos (Coord.): *Reflexiones sobre la enseñanza de la geografía y la historia en el Reino Unido y España*, Instituto Universitario de Ciencias de la Educación, Universidad de Salamanca, Salamanca, 1988, págs. 49-74.

LUIS, A. y GUIJARRO, A.: *La enseñanza de la geografía. Guía introductoria*. Laia/Cuadernos de Pedagogía, Barcelona, 1990, 302 págs. (en prensa).

LUIS, A. y ROZADA, J.M<sup>a</sup>: «La renovación de la enseñanza de la geografía española en la EGB (1970-1984): nuevos proyectos y viejos problemas», en AA.VV. (Eds.): *La enseñanza de las Ciencias Sociales en EGB y EE.MM.* (Madrid, junio 1985), Madrid, 1989, págs. 241-263.

LUIS, A. y URTEAGA, L.: «Estudio del medio y Heimatkunde en la geografía escolar», en *Geocrítica*, nº 38, marzo 1982, Barcelona, 48 págs.

MAESTRO, P.: *Propuesta de diseño curricular de: historia. Experimentación del 1º ciclo de enseñanza secundaria (REM)*, Conselleria d'Educació i Ciència, Direcció General d'Ordenació Educativa, Programa d'Innovació i Reformes Experimentals, Generalitat Valenciana, Vimar, Valencia, 1987, 48, 54 y 11 págs.

MARTÍN GALÁN, F. (Coord.): *Ciencias Sociales. Geografía e Historia 14-16. Bachillerato General (Una propuesta provisional)*, Gobierno de Canarias, Consejería de Educación, Santa Cruz de Tenerife, 1988, 205 págs.

MEC: *Diseño Curricular Base. Educación Secundaria Obligatoria*, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1989, 361 págs.

*La Reforma de las Enseñanzas Medias en Andalucía. Ciencias Sociales*, Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía, Sevilla, 1987, 24 págs.

SOUTO GONZÁLEZ, X.M.: *Propuesta de diseño curricular de: Geografía. Experimentación del 1º ciclo de enseñanza secundaria (REM)*, Conselleria de Educació i Ciència, Direcció General d'Ordenació i Innovació Educativa, Programa d'Innovació i Reformes Experimentals, Generalitat Valenciana, Vimar, Valencia, 1988, 23, 31, 56, 29, 56 y 101 págs.

VALDEÓN BARUQUE, J.: «El profesor, protagonista esencial», en *Historia 16*, nº 164 (diciembre 1989), Madrid, págs. 104-108.